

Drerup, Johannes

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen. Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse

Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 4, S. 531-550



Quellenangabe/ Reference:

Drerup, Johannes: (Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen. Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 4, S. 531-550 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168306 - DOI: 10.25656/01:16830

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168306>

<https://doi.org/10.25656/01:16830>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2016

■ *Thementeil*

Erziehungswissenschaftliche Wissenserzeugung

■ *Allgemeiner Teil*

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen.
Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse

Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust, Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erziehungswissenschaftliche Wissenserzeugung

Ulrich Binder

Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung
als Paradoxiemanagement. Einführung in den Thementeil 447

Peter Vogel

Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen:
Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik 452

Wolfgang Meseth

Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven
auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens 474

Dirk Rustemeyer

Denken, Kultur und Universum 494

Heinz-Elmar Tenorth

Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft,
Wissenserzeugungsforschung. Ein kleines Nachwort 502

Allgemeiner Teil

Timm C. Feld/Melanie Franz

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären
Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie 513

Johannes Drerup

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen.
Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse 531

Hanna Maria Weber/Franz Petermann

Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust,
Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern

Mathematik und Deutsch 551

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2015 571

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Educational Knowledge Production

Ulrich Binder
The Analysis of Educational Knowledge Production
as Paradox Administration. An introduction 447

Peter Vogel
Educational Science and its Knowledge: Self-criticism,
forms of topicalization, analytics 452

Wolfgang Meseth
Between Self-Reference and Hetero-Reference. System-theoretical
perspectives on the production of educational knowledge 474

Dirk Rustemeyer
Thought, Culture, and Universe 494

Heinz-Elmar Tenorth
Knowledge, Pedagogical Knowledge, Educational Science,
Research on Knowledge Production. A brief epilogue 502

Articles

Timm C. Feld/Melanie Franz
Continuing Scientific Training as a Field of Academic
Education Management. Results of an exploratory case study 513

Johannes Drerup
(Re-)Construction of Practice-Inherent Norms.
On the unique structure of pedagogical justification approaches 531

Hanna Maria Weber/Franz Petermann
The Relation between School Phobia, School Apathy,
Effort Avoidance and Grades in Mathematics and German 551

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2015 571

Impressum U3

Johannes Drerup

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen

Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse

Zusammenfassung: Traditionelle allgemeinpädagogische Grundlegungsversuche versuchen einen Allgemeinbegriff pädagogischer Praktiken (oder einer Eigenstruktur des Pädagogischen) zu rekonstruieren und im Rahmen dieser Rekonstruktion zugleich begriffskonstitutive und praxisinhärente normative Kriterien der Kritik dieser Praktiken mitzuliefern. In dem Beitrag wird, ausgehend von der Kritik des methodologischen Selbstverständnisses der analytischen Philosophie durch die Experimentelle Philosophie und von Arbeiten zur methodologischen Selbstreflexion kritischer Sozialphilosophie, geprüft, wie neuere erziehungs- und bildungstheoretische Ansätze das mit einer Einlösung dieses doppelten Begründungsanspruchs verbundene Problem einer Rekonstruktion praxisinhärenter Normen bearbeiten. Daran anschließend wird mit Bezug auf die erziehungstheoretische Problemvorgabe einer Rekonstruktion der Eigenstruktur der Erziehung ein Rekonzeptualisierungsvorschlag gemacht, der erlaubt, den doppelten Begründungsanspruch Allgemeiner Erziehungswissenschaft zu reformulieren und zu fundieren.

Schlagnorte: Experimentelle Philosophie, Rekonstruktion, Normativität, Erziehung, Paternalismus

1. Einleitung

Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muss diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Wo aber findet die Pädagogik ihren Maßstab für Mündigkeit? Nach Auskunft der Geschichte der europäischen Pädagogik ist der Maßstab nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Eigenstruktur der Erziehung enthalten. [...] Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zwecks menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär. (Blankertz, 1982, S. 306–307)

Die Spannung zwischen ethischer Zielbegründung und kategorialer Grundlagenreflexion, die in Theoriefiguren wie der einer Eigenstruktur oder einer Eigenlogik der Erziehung zum Ausdruck kommen, zieht sich geradezu leitmotivisch durch die Theoriegeschichte der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Der doppelte Begründungsanspruch traditioneller allgemeinpädagogischer Grundlegungsversuche, die nicht nur versuchen, einen Allgemeinbegriff pädagogischer Praktiken (oder des Pädagogischen) zu rekonstruieren, sondern im Rahmen dieser Rekonstruktion auch begriffskonstitutive und pra-

xisinhärente normative Kriterien der Kritik dieser Praktiken gleich mitzuliefern, wird heute unter anderem auf Grund einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber normativen Fassungen pädagogischer Grundbegriffe als Ausdruck anachronistischer alteuropäischer Metaphysik oder gar als dogmatische Rede ad acta gelegt. Ad acta gelegt werden damit häufig auch traditionelle Ansprüche Allgemeiner Pädagogik, allgemein verbindliche, für alle pädagogischen Teildisziplinen relevante Aussagen über Erziehung und Bildung machen zu können. Diese vor allem in allgemeinpädagogischen Debatten verbreitete Skepsis gegenüber Allgemeiner Pädagogik äußert sich letztlich in mittlerweile traditionellen disziplinären Theorie- und Identitätskrisen, die sich darin zuspitzen, dass der einzige Grundlegungsanspruch, den manche Protagonisten Allgemeiner Erziehungswissenschaft noch glauben vertreten zu können, darin besteht, keine Grundlegungsansprüche mehr vertreten zu können.

Im Folgenden werde ich *erstens* zeigen, dass das mit dem doppelten Begründungsanspruch allgemeinpädagogischer Grundlegungsversuche verbundene Problem einer gegenstandstheoretisch fundierten Rekonstruktion praxisinhärenter Normativität keineswegs ein Spezialproblem für nostalgiebeflissene, kritisch orientierte Allgemeine Pädagog/-innen darstellt, sondern ein zentrales Theorieproblem, das in unterschiedlichsten sozial-, politik- und moralphilosophischen Debatten verhandelt wird und für jede Form theoretisch ambitionierter Allgemeiner Erziehungswissenschaft eine zu bearbeitende Aufgabe darstellt (2.). Nach dieser allgemeinen Problemexposition werde ich *zweitens* am Beispiel von jeweils einem erziehungs- (Prange, 2005) und bildungstheoretischen (Stojanov, 2006a, 2006b) Ansatz einige der wichtigsten theoretischen Schwach- und Leerstellen diskutieren, die mit theoretischen Modellen einer Rekonstruktion praxisinhärenter Normen einhergehen (3.). Daran anschließend werde ich *drittens* einige Möglichkeiten des Umgangs mit den dargestellten Problemen vorschlagen und mit Bezug auf die spezifisch erziehungstheoretische Frage nach einer Eigenstruktur der Erziehung einen Rekonzeptualisierungsvorschlag machen (4.).

2. Problemexposition

Ein großer Teil philosophischer Analysen, unabhängig davon, ob sie nun erziehungs-, sozial-, moral- oder politikphilosophische Analysen darstellen, und unabhängig davon, ob sie sich einem eher analytischen oder einem eher kontinentalen Philosophieverständnis verpflichtet sehen, operieren mit empirischen Annahmen über den Objektbereich, der Gegenstand der theoretischen Rekonstruktion ist. Diese Annahmen können die normative Struktur von sozialen Praktiken, die normativen Grundlagen ganzer Gesellschaften, bestimmte Selbstverständigungsformen, Identitäten, *immer schon* geteilte Werte, Intuitionen oder Begriffsverständnisse u. Ä. betreffen. Diese Annahmen sind – und das mag mit Blick auf eher theorieorientierte Disziplinen nicht sonderlich überraschen – in den allermeisten Fällen im Rahmen der philosophischen Analyse nicht zugleich zum Gegenstand theoretisch geleiteter *empirischer* Forschung gemacht worden. Das nahe- liegende und in letzter Zeit insbesondere im Rahmen der Untersuchungen der Experi-

mentellen Philosophie (Grundmann, Horvath & Kipper, 2014; Knobe & Nichols, 2014) und auch im Rahmen der methodologischen Selbstreflexion kritischer Sozialphilosophie (Celikates, 2009; Boltanski, 2010; Stahl, 2013) wieder vermehrt diskutierte Problem, das hieraus erwächst, betrifft die Frage, in welchem Verhältnis eigentlich die Ergebnisse philosophischer Begriffsanalysen zu Alltagsverständnissen von Begriffen, die Intuitionen von Philosoph/-innen zu den Intuitionen von Normalbürger/-innen oder das theoretische Wissen von (kritischen) Sozial- und Gesellschaftstheoretiker/-innen über die Einrichtung von sozialen Praktiken zu vorwissenschaftlichen Urteilen von Laien stehen, die an diesen Praktiken partizipieren. *Wessen* Konzepte z.B. sind es eigentlich, die Philosoph/-innen rekonstruieren? Haben Philosoph/-innen einen privilegierten Zugang zu den von ihnen rekonstruierten Konzepten und evtl. sogar die epistemische Autorität, fragwürdige, unter Laien verbreitete Praktiken der Begriffsverwendung zu korrigieren? An *wessen* begriffliche Intuitionen wird in philosophischen Gedankenexperimenten eigentlich appelliert? Auf welcher epistemischen Grundlage basieren die recht global und oftmals konträr angelegten Thesen von Sozialphilosoph/-innen zur sozialen Verfasstheit und zu den normativen Grundlagen liberaler Gesellschaften? Und wie geht ein/e kritische/r Sozialtheoretiker/-in mit dem Problem um, dass viele Urteile, die im Rahmen einer Theorie über bestimmte soziale Verhältnisse gefällt werden – seien dies nun Rechtfertigungs- (Forst, 2007), Anerkennungs- (Honneth, 2011) oder Erziehungsverhältnisse – von den Adressat/-innen, in deren Namen sie ja ergehen, weder notwendig geteilt werden noch fraglose Zustimmung erwarten dürfen?

Diese Probleme betreffen natürlich auch den doppelten Begründungsanspruch älterer und neuerer allgemeinpädagogischer Grundlegungsversuche, die von der Annahme ausgehen, dass bestimmte normative Prämissen oder Prinzipien (z.B. Mündigkeit oder Autonomie) als *konstitutiver* Teil von Erziehung anzusehen sind – z.B. als Teil einer Eigenstruktur der Erziehung (Blankertz, 1982) oder einer Eigenlogik des Pädagogischen (Benner, 1987; Biesta, 2010, 2013). Gleiches gilt für den gängigen Anspruch, dass ein theoretisch konstruierter Allgemeinbegriff von Erziehung (z.B. das Zeigen: Prange, 2005) oder Bildung (Stojanov, 2006a, 2006b) in angemessener Weise den Kern pädagogischer Praktiken zu rekonstruieren vermag als andere Erziehungs- oder Bildungsbegriffe. Es mag daher kein Zufall sein, dass das mit den entsprechenden epistemischen und normativen Asymmetrien verbundene Problem in der soziologischen Literatur auch über die pädagogische bzw. paternalistische Metapher der Stellvertretung als „Stellvertreterproblem“ (Ahrens, Beer, Bittlingmayer & Gerdes, 2011) bezeichnet wird.

2.1 *Begriffe – Intuitionen – Experimente:* *Zur Kritik der experimentellen Philosophie*

Die Analyse von erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen gehört fraglos zu den klassischen Kernaufgaben der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Insbesondere analytisch orientierte Erziehungsphilosoph/-innen betrachten Begriffsanalysen als die zentrale Domäne genuin philosophischer Expertise. Nun gehört es bereits seit den Anfängen

analytisch orientierter Erziehungsphilosophie zu den Standardkritiken,¹ dass trotz des engen methodologischen, auf Wertneutralität abzielenden Rahmens und des damit verbundenen engen Philosophieverständnisses unter dem Deckmantel vermeintlich wertneutraler Begriffsanalysen kulturell tradierte normative Vorurteile von Theoretiker/-innen reproduziert werden. Mit steter Regelmäßigkeit unterliegen, so die Kritik, den vermeintlich neutralen *Rekonstruktionen* des Sprachgebrauchs jeweils ganz bestimmte, partikuläre normative *Konstruktionen*, die nicht nur Aussagen darüber machen, wie der Sprachgebrauch jeweils *ist*, sondern wie der Gebrauch sein *sollte*.

Während es lange Zeit unter Philosoph/-innen üblich war (und auch heute noch ist), über oftmals erfundene Beispiele und in mehr oder weniger ausgeklügelten Gedankenexperimenten an ‚unsere‘ begrifflichen oder moralischen Intuitionen oder ‚den‘ *common sense* zu appellieren, versuchen Vertreter/-innen der experimentellen Philosophie diese eher spekulativen Annahmen auch empirisch zu überprüfen. Dabei scheint sich zu bewahrheiten, was Kritiker/-innen des methodischen Selbstverständnisses der analytischen Philosophie immer schon geahnt hatten: „Überraschenderweise zeigen sich zum Teil erhebliche Divergenzen zwischen dem, was Philosophen für die intuitive, natürliche Auffassung halten, und den tatsächlichen Intuitionen der Laien“ (Grundmann et al., 2014, S. 26). Die neuere Kritik der experimentellen Philosophie moniert daher, dass analytische Philosophie zu einem großen Teil aus dem „Lehnstuhl“ heraus betrieben würde in der Überzeugung, dass fortgesetzte Reflexion die für konzeptuelle Analysen erforderlichen Mittel bereitstellt. Diese Sichtweise hat man als „Intuition-driven-Romanticism“ beschrieben: „[...] the view that correct norms are embedded within ‚us‘. All philosophers need to do is reflect long and hard enough and those norms would surface“ (Feltz, 2009, S. 101 Anm. 1, mit Bezug auf die Arbeiten von Weinberg, Nichols & Stich, 2001). Diese „romantische“ Sicht unterstellt eine Konvergenz philosophischer Ansätze und räumt ihnen einen Vorrang ein gegenüber den Intuitionen philosophischer Laien. Es ist jedoch eine offene Frage, wessen Intuitionen als Belegstützen für konzeptuelle Analysen zu berücksichtigen sind: Die persönlichen Intuitionen („intuition solipsism“) eines Philosophen/einer Philosophin oder der Philosoph/-innen („intuition elitism“) oder die Intuitionen von Jedermann („intuition populism“) (Feltz, 2009, S. 212). Konvergenzannahmen angesichts des gegebenen defizitären Erkenntnisstands unterschätzen die Unterschiedlichkeiten konzeptueller Usancen: „There is evidence of conceptual diversity among the folk“ (Feltz, 2009, S. 206). Die begrifflichen und moralischen Intuitionen variieren entsprechend nicht nur zwischen Philosoph/-innen und Nichtphilosoph/-innen, sondern z. B. auch mit dem sozioökonomischen Status, dem Alter, dem Geschlecht und sogar mit der Anordnung, in der bestimmte Beispiele präsentiert werden (Grundmann et al., 2014, S. 12). Superioritätsansprüche für die Intuitionen von Philosoph/-innen lassen befürchten, dass man riskiert, sich nur mit vermeintlich wertneutralen philosophischen Fiktionen abzugeben, für die man dann auch noch universelle Zustimmung aller rationalen Wesen beansprucht, als lieferten Begriffsanalysen als „objective examination of concepts“ (Steutel & Spiecker, 2000, S. 323) mitsamt den subjektiven Beispielen

1 Zum Folgenden: Drerup (2013), Teil I, Kap 3.

und Gedankenexperimenten Resultate mit zeitlich uneingeschränkten Geltungsansprüchen für Jedermann. Es bleibt zwar eher strittig, wie die Ergebnisse der experimentellen Philosophie zu deuten sind und ob diese tatsächlich ein angemesseneres Bild unseres Sprachgebrauchs liefern können als die Ordinary-Language-Philosophie (vgl. die Kritik von Stoecker, 2014). Die Zeiten, in denen Philosoph/-innen erwarten konnten, die intuitive Plausibilität ihrer Begriffsanalysen vorbehalt- und irritationslos mit Verweis auf *unsere* Intuitionen fundieren zu können, scheinen jedoch vorbei zu sein.

2.2 Normative Grundlagen der Erziehungs- und Bildungstheorie: Rekonstruktionsprobleme

Erziehungs- und Bildungstheorien, die pädagogische Praktiken, Interaktionsordnungen und Arrangements als intern teleologisch justierte und normativ strukturierte Regelungszusammenhänge konzipieren, werden in pädagogischen Disziplinen traditionell zur Ein- und Abgrenzung disziplinärer ‚claims‘ gegenüber anderen Wissenschaften (z. B. der Psychologie: vgl. Smeyers & Depaepe, 2012, S. 323) oder zur Kritik ‚technologisch‘ verkürzter Verständnisse pädagogischer Praxis herangezogen (Biesta, 2010). Die damit in der Regel verbundene – und in jeweils *unterschiedlicher* Art und Weise vorgenommene – *theoriearchitektonische Verschränkung* der Konstitutionsdimension (die Angabe konstitutiver Elemente pädagogischer Praktiken: *Wie lassen sich Erziehung und Bildung theoretisch konzeptualisieren?*), der operativen Dimension (die Angabe von Möglichkeitsbedingungen pädagogischer Praktiken: *Wie sind Erziehung und Bildung möglich?*) und der Legitimationsdimension (die Angabe von Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit Erziehung und Bildung nicht nur möglich werden und funktionieren, sondern auf legitime Art und Weise möglich werden und funktionieren: *Wie lassen sich Erziehung und Bildung rechtfertigen?*) von Erziehungs- und Bildungstheorien wird mit einer Reihe von Schwierigkeiten und Einwänden konfrontiert.

Versteht man soziale Praktiken allgemein als Aktivitäten, die durch ein „System von Regeln“ spezifiziert werden (Rawls, 1955, S. 3, Anm. 1), stellen sich zunächst Schwierigkeiten ein bei dem Versuch, zugleich *normative* und *konstitutive* Regeln, d. h. normative Konstitutionsbedingungen für bestimmte, z. B. pädagogische, Praktiken auszuweisen (z. B. Autonomie), da das

Bestehen *notwendiger Bedingungen* nicht mit dem Bestehen eines normativen Zwanges verwechselt werden sollte. [...] Man kann notwendige Bedingungen natürlich erfüllen oder nicht; ob es jedoch *korrekt* ist, sie zu erfüllen (oder ob man sie erfüllen *soll*), hängt davon ab, ob es eine *zusätzliche Norm* gibt, der gemäß es korrekt ist, die notwendigen Bedingungen zu erfüllen. (Reuter, 2011, S. 23)

Zweitens scheint man sich damit ggf. auf die eher unplausible Position festzulegen, traditionale pädagogische Praktiken als nichtpädagogische qualifizieren zu müssen (zur Kritik an Benner, 1987 vgl. Giesinger, 2011), eine Position, die *drittens* die histori-

sche Variabilität pädagogischer Praktiken zu ignorieren scheint und auf Grund der mitgeführten kontroversen normativen Prämissen in modernen Gesellschaften als nicht pluralismustauglich gelten kann. *Viertens* wird moniert, dass die Annahme einer für pädagogische Praktiken konstitutiven normativen Struktur auf eine empirisch unabgesicherte, auf kontrafaktische Vereinheitlichung abgestellte metaphorische Konstruktion hinausläuft, die das realitätsfremde Bild einer durch pädagogische Normen bestimmten pädagogischen Welt zeichnet, die es strikt von außerpädagogischen Normen und Welten abzugrenzen und zu schützen gelte (Schäfer, 2012a), und auf diese Weise die Grenze zwischen theoretischem Grundlegungsversuch und „moralischer Sinnkontrolle“ verwischt (Schäfer, 2012b, S. 315). Auch weil es schwierig sein wird, Normvorgaben anzugeben, die als *spezifisch* pädagogisch gelten können, kann man schließlich der Ansicht sein, dass die Ausweisung legitimer Ziele von Erziehung und Bildung „für das Verständnis der Funktionsweise pädagogischen Handelns irrelevant ist“ (Kreitz, 2008, S. 15).

Da aber pädagogische Interaktionsordnungen natürlich nicht als normfreies Geschehen verstanden werden können, bereitet schon der Versuch Schwierigkeiten, pädagogische Praktiken und insbesondere Fehlformen pädagogischer Praxis überhaupt als solche zu *identifizieren* – geschweige denn zu kritisieren –, ohne auf normative Kriterien zurückzugreifen. Jaeggi stellt entsprechend fest:

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich aber, dass wir (in dem Bereich, über den wir sprechen) [z. B. Erziehung: Anm. J. D.] ohne Bezug auf den *guten* Vollzug einer Praxis gar nicht erkennen können, worin diese besteht. Zu ‚funktionieren‘ bedeutet immer, mehr oder weniger *gut* zu funktionieren. Es gibt kein ‚Funktionieren pur‘, ohne Bezug auf die einer Praxis immanenten Kriterien des Gutseins, genauso wenig wie es in Bezug auf menschliche Lebensformen so etwas wie ‚rohe Fakten‘ oder ‚reines Überleben‘ gibt. Was eine Praxis überhaupt zu einer bestimmten Praxis macht, scheint sich an den Qualifikationen zu orientieren, die sich auf das *gute Ausüben* einer Praxis richten. (Jaeggi, 2014, S. 175–176, Hervorh. i. Orig.)

Eine Rekonstruktion von diesen nach Jaeggi für soziale Praktiken eigentümlichen Formen der „ethisch-funktionalen“ Normativität (Jaeggi, 2014, S. 177) muss domänenspezifische Bewertungskriterien („genre dependent evaluation“: Raz, 2001, S. 135) für das gute (und schlechte) Funktionieren einer Praxis bzw. für das Ethos einer Praxis bestimmen und nutzen. Diese sind jedoch natürlich selbst umstritten und somit sind es auch die angemessenen Interpretationen der entsprechenden Praxis. Selbst wenn man sich über die richtige Interpretation der internen teleologischen Struktur von pädagogischen Praktiken einig wäre (was unwahrscheinlich ist), so sind dann jedoch immer noch – wiederum umstrittene – funktionale Äquivalente zur Erreichung einer (oder mehrerer) der vermeintlich für die Praxis konstitutiven Zwecksetzungen denkbar. Das mit der Verschränkung von praxisimmanenten normativen Kriterien und Konstitutionsbedingungen einer Praxis verbundene zentrale *Ankerpunktproblem* besteht daher darin, dass der Theoretiker/die Theoretikerin ein normatives Kriterium setzen (oder finden) muss, um

eine Praxis überhaupt als eine Praxis identifizieren zu können (vgl. auch: Biesta, 2013, S. 13). Damit stellt sich jedoch das Anschlussproblem, wie eine dem Anspruch nach deskriptiv-analytische Rekonstruktion von praxisinhärenten Normen, d. h. von normativen „Bindungen, die sich immer dann – und im Grunde zwangsläufig – für Akteure ergeben, wenn sie die betreffende Praxis realisieren“ (Reuter, 2011, S. 23), ermöglicht werden kann, ohne dabei externe Normen bzw. Interpretationen von Normen an die Praxis heranzutragen, die evtl. aus der Sicht der zu „judgmental dopes“ (Garfinkel, 1967, S. 68) degradierten Akteure jedoch dieser Praxis weder immanent sind, noch die ihnen extern zugewiesene Priorität beanspruchen können.² Dieses Problem stellt sich insbesondere für Ansätze, die in der Tradition der kritischen Theorie (z. B. unterschiedliche Varianten immanenter Kritik) beanspruchen, bereits in der Struktur der sozialen Realität angelegte normative Kriterien zu rekonstruieren, die dann als Maßstab der Kritik fungieren sollen. Der Verdacht, dass auch dem Anspruch nach rein deskriptiv-analytisch verfahrenende Rekonstruktionen eines normativ-evaluativen Ankerpunkts einen *externen* Normativismus nicht vermeiden können, der genau das aus sozialen Praktiken herauszudestillieren vermag, was vorher in diese hineingelegt wurde, wird dadurch bestärkt, dass eine Pluralität sozialphilosophischer Theorien und Methodologien dieses Problem auf je sehr unterschiedliche Weise bearbeitet (z. B.: Celikates, 2009; Honneth, 2011, 2013; Stahl, 2013; Jaeggi, 2014). Stahl (2013) unterscheidet zwischen eher hermeneutisch justierten Modellen, die, ausgehend von dem Selbstverständnis von Akteuren, beanspruchen, ein „besseres Verständnis des Sinns zu erreichen, der ihm zugrunde liegt, als es den Akteuren selbst im jeweiligen Moment zugänglich ist“ (S. 41; z. B. Walzer, MacIntyre, Taylor), und eher praxisbasierten Modellen, die versuchen in den „*Strukturen sozialer Praktiken*“ die normativen Gehalte“ zu finden, „die manchen Formen der Kritik zugrunde liegen“ (Stahl, 2013, S. 41; z. B. Habermas, Honneth). Im Anschluss an Stahl lassen sich drei systematische Fragen unterscheiden, die insbesondere im Zusammenhang praxisbasierter Modelle beantwortet werden müssen:

a) *sozialontologische Frage:*

Was heißt es, dass soziale Praktiken über das faktische subjektive Selbstverständnis der Akteure hinaus normativen Gehalt haben, d. h. dass bestimmten sozialen Praktiken normative Standards und Potentiale inhärent sind?

b) *epistemologische Frage:*

Wie können wir die normativen Potentiale, auf die sich die Rekonstruktion bezieht, erkennen?

2 Entsprechende Probleme handeln sich natürlich insbesondere auch machttheoretische Ansätze ein. Hierzu z. B.: Stahl (2014); für einen Versuch, Probleme einer theoriegeleiteten empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen methodologisch in den Griff zu bekommen: Meseth (2011). Rilinger kritisiert zu Recht die immer noch gängige Arbeitsteilung zwischen Sozialphilosophie und empirischer Sozialforschung, aus der resultiert, dass viele der rekonstruktiven Modelle „zwar methodologische Überlegungen enthalten, aber bisher keine eigentliche Methode aus ihnen abgeleitet worden ist“ (Rilinger, 2015, S. 101–102).

c) *Frage nach der normativen Autorität und Rechtfertigung der Rekonstruktion:*

Woher rührt die handlungsorientierende normative Kraft einer rekonstruierten praxisinhärenten Norm, wenn es widerstreitende Normen gibt? Wie lässt sich diese rational begründen und im Konfliktfall von den Akteuren als *bessere* (und nicht nur *andere*) Alternative einfordern und damit als eine Form des normativen *Fortschritts* deklarieren, wenn sich die Akteure an einer anderen Norm orientieren? (Stahl, 2013, S. 40–42)³

Da jedes Rekonstruktionsmodell für sich beansprucht, die normative Struktur von Praktiken angemessener zu fassen und zu interpretieren als andere, und es jeweils widerstreitende Antworten auf diese drei Fragen gibt, scheint auch das Spannungsverhältnis zwischen ethischer Zielbegründung und kategorialer Grundlagenreflexion, das für traditionelle allgemeinpädagogische Ansätze kennzeichnend war, trotz der mit der Verlagerung auf Versuche der deskriptiv-analytischen Rekonstruktion praxisinhärenter Normen in manchen Fällen propagierten Enthaltensamkeit in Fragen ethischer Zielbegründung unter anderen Vorzeichen wiederzukehren.

Kurzum: Der doppelte Begründungsanspruch traditioneller allgemeinpädagogischer Grundlegungsversuche, die Struktur pädagogischer Praktiken durch einen Allgemeinbegriff der Erziehung oder Bildung zu rekonstruieren *und* in diesem begrifflichen Rahmen zugleich normative Kriterien für eine Kritik dieser Praktiken zu liefern, verweist auf im Konzert der philosophischen Disziplinen etablierte Problemvorgaben und kann nicht ohne weiteres als Ausdruck überkommener alteuropäischer Metaphysik ad acta gelegt werden. Angesichts der vielen Grenzziehungsschwierigkeiten, die mit tradierten Standardaufteilungen der normativen Welt verbunden sind (z. B. Ethik vs. Moral), und der Tatsache, dass der größte Teil pädagogischer Praktiken (insbesondere solcher Praktiken, denen zugeschrieben wird, Autonomie oder Bildung zu ermöglichen) in einer weder rechtlich noch moralisch klar definierten normativ-evaluativen *Grauzone* stattfinden dürfte, stellt eine gegenstandstheoretisch fundierte Rekonstruktion und Kritik von in Erziehungs- und Bildungspraktiken eingelagerten Formen der Normativität eine der zentralen Aufgaben der Allgemeinen Erziehungswissenschaft dar.

3. (Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen in Erziehungs- und Bildungstheorie

Im Folgenden werden mit Pranges „Operativer Pädagogik“ und Stojanovs bildungstheoretisch adaptierter und erweiterter Version von Honneths „Anerkennungstheorie“ zwei Theorieofferten in den Fokus genommen, die beide beanspruchen, normative Standards der Kritik dem Objekt der Kritik (pädagogische Praktiken) selbst zu entnehmen und in unterschiedlicher Art und Weise mit dem Problem einer Rekonstruktion von begriffs- und praxisinhärenten Normen umzugehen.

3 Stahl nennt dieses Problem, das „Problem des Fortschritts“ (Stahl, 2013, S. 42).

3.1 *Modus in Rebus? Zum Problem der Rekonstruktion praxisinhärenter Normen in der Operativen Pädagogik*

Prange beansprucht mit seiner „Operativen Pädagogik“ nicht nur konstitutive Merkmale des Pädagogischen zu bestimmen (Prange, 2005), sondern auch sich aus der operativen Logik der Erziehung ergebende normative Kriterien zu rekonstruieren, die es ermöglichen sollen, praktisch und moralisch gelungene von weniger gelungenen Formen der Erziehung zu unterscheiden (Fehlformen). Die in der Praxis des Zeigens verankerte pädagogische Minimalmoral (Verständlichkeit, Anschlussfähigkeit, Zumutbarkeit) bringt nach Prange allgemeine normative Gebote zur Geltung (Wahrheit, Freiheit, Achtung), die gleichzeitig der moralischen Binnenstruktur pädagogischer Interaktion als Vollzugsnormen immanent sind und als normative Gesichtspunkte zur Bewertung der moralischen Angemessenheit dieser Interaktion herangezogen werden können. Pranges Unternehmen einer Rekonstruktion praxisinhärenter pädagogischer Gebote als Fundament einer pädagogischen Ethik kann als Versuch einer Übersetzung traditioneller pädagogischer Kategorien (Mündigkeit etc.) in sozial situierte und operativ etablierte normative Voraussetzungen pädagogischen Handelns gelesen werden.

Es fällt jedoch auf, dass Prange zwar behauptet, die von ihm rekonstruierten Normvorgaben seien pädagogischen Zeigepraktiken immer schon immanent, dass über diese Behauptung hinaus jedoch nicht methodisch reflektiert wird, wie man im Rahmen seiner rekonstruktiven Analyse eigentlich zu den entsprechenden Vorgaben gelangt. Da durchaus alternative und konkurrierende Rekonstruktionen immer schon vorauszusetzender praxisinhärenter Normen bzw. „der normativen Struktur der Erziehung“ (Prange, 2013, S. 123) denkbar sind, stellt sich zunächst die Frage, warum Pranges Rekonstruktionsversuch des „Zentralpunkt[s] der pädagogischen Ethik“ (Prange, 2005, S. 42) anderen Rekonstruktionsversuchen vorzuziehen ist, welcher theoretische Status der Behauptung der Praxisimmanenz bestimmter Normen bei Prange zukommt und wie sich entsprechende – zumindest dem Anspruch nach deskriptiv-analytisch verfahren – Zuordnungs- und Deutungsversuche des Verhältnisses von Praxis und Normativität innerhalb des Theorierahmens der operativen Pädagogik methodisch begründen lassen. Pranges Feststellung, dass es gerade die von ihm genannten formalen Gebote sind, „auf die es“ in pädagogischen Kontexten „ankommt“ (Prange, 2013, S. 137), mag sich zwar sicherlich für die Herstellung von Ad-hoc-Plausibilitäten und eines (zumindest scheinbaren) Minimalkonsenses eignen, ebenso gut eignet sie sich jedoch auch als Mittel zur Ausblendung normativ-praktischen Dissenses. Man mag z. B. der Feststellung zustimmen, dass eine „feste Kopplung“ von Kompetenzen mit „erwünschten Anwendungen“ und eine *vollständige* „Schließung des Kreises von Zeigen und Wiederzeigen [...] im Lernen erworbene Freiheitsgrade zerstört“ (Prange, 2013, S. 136). Die Bewertung der entsprechenden Freiheitsgrade bzw. die Frage, ob ein/e Adressat/in in einem bestimmten Kontext überhaupt als frei zu gelten hat oder nicht, hängt ebenso wie die Qualifizierung einer Praxis als Indoktrination aus Sicht alternativer Freiheitskonzeptionen jedoch auch davon ab, welche normative Qualität die zu eröffnenden Anschlussoptionen und entsprechende Formen des Freiheitsgebrauchs haben. Die bloße Offenheit irgendwel-

cher oder die Forderung nach möglichst vielen offenen Optionen reichen als Kriterium hierzu nicht aus. Pranges Rekonstruktion eines in pädagogischen Praktiken situierten Freiheitsbegriffs im Sinne eines zwar nicht ethisch neutralen (Prange, 2005, S. 149), jedoch dem Anspruch nach formalen Gebots der Anschlussfähigkeit steht damit in Konkurrenz zu alternativen Autonomie- und Freiheitskonzeptionen und alternativen Rekonstruktionen von *immer schon* in pädagogischen Praktiken vorauszusetzenden Geboten. Die schlichte Setzung eines vermeintlich in der Struktur pädagogischer Praktiken verankerten Freiheitsbegriffs kann eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorien der Freiheit, die ebenfalls eine entsprechende Verankerung für sich in Anspruch nehmen können, nicht ersetzen.

Ein Vorteil von Pranges Moral des Zeigens scheint zunächst in dem Verzicht auf in pädagogischen Debatten in letzter Zeit zunehmend unter Beschuss geratene, abstrakte „Höchstwerte“ (Prange, 2013, S. 132) zu bestehen, die *top-down* an die pädagogische Praxis *von außen* herangetragen werden, ohne jedoch als spezifisch pädagogische Werte bzw. in ihrer spezifischen normativen Funktion in pädagogischen Praktiken ausgewiesen werden zu können. Durch den Verweis auf die Verankerung bestimmter Gebote in pädagogischen Usancen wirkt sein Vorschlag zudem besonders konkret und praxisnah. Dass allgemeine Normen, wenn es um die Anwendung auf konkrete Konstellationen geht, der Spezifikation und letztlich der Urteilskraft bedürfen, wird kaum bestritten werden. Auch wenn die Übersetzung klassischer pädagogischer Kategorien in operative Usancen nicht einfach vom allgemeinen Wert zur Anwendung im pädagogischen Kontext übergeht, finden sich jedoch in der Gegenrichtung bei Prange etwas unvermittelt anmutende Übergänge von der als praxisinhärent behaupteten Norm zum jeweils zugeordneten allgemeinen Gebot, von dem aus wiederum direkt abgeleitet werden kann, dass bestimmte Praktiken als inkompatibel mit diesem Gebot, d. h. als „Verstöße gegen die Ordnung und Logik des Zeigens zum Zwecke des Lernens“ zu qualifizieren sind (Prange, 2005, S. 150). Prange konzediert zwar, dass es eine Vielzahl interner Verweisungszusammenhänge zwischen den von ihm rekonstruierten normativen Maßstäben gebe. Warum aber und in welchem Sinne die Verständlichkeit auf das Gebot der Wahrheit oder die Zumutbarkeit auf das Gebot der Achtung *verweisen* soll, bzw. in welcher Form hier jeweils ein Ableitungszusammenhang zwischen operativer Usance und Gebot besteht, wird nicht nur nicht immer klar, sondern scheint teilweise eher Systematisierungsaspirationen geschuldet als *in der Sache selbst* begründet zu sein. Das an traditionellen pädagogischen Ethiken kritisierte Problem eines methodisch unvermittelten und nicht auf die Spezifika pädagogischer Konstellationen abgestimmten Herantragens allgemeiner Normen an die pädagogische Praxis (*top-down*) scheint daher in Pranges Rekonstruktionsversuchen *bottom-up* wiederzukehren.

Mit Blick auf diese Zuordnungsprobleme sei daher daran erinnert, dass einzelne Handlungen und Praktiken häufig nicht nur mit einem, sondern mit einer Reihe von Zwecken verbunden sind. Soziale Praktiken können in dieser Hinsicht normativ mehrfach determiniert (Jaeggi, 2014, S. 101) und zu einer Vielfalt von spezifischen und generellen Werten relationiert sein (Raz, 2001, S. 118). Auch deshalb gilt: „[T]he relation between value and practice [is] fairly loose and flexible; otherwise the practice

will block too many possible interpretations“ (Raz, 2001, S. 118). Da unser Verständnis dieser Praktiken und ihrer spezifischen „standards of excellence“ (MacIntyre, 1984, S. 190) immer schon durch kulturell geteilte Interpretationsschemata (Jaeggi, 2014, S. 106 mit Bezug auf MacIntyre) vermittelt ist, die „selbst nicht irgendwo jenseits der Praktiken zu verorten“ sind, sondern „vielmehr eine Ausrichtung der Praktiken und den Bedeutungsgehalt der Praktiken selbst“ darstellen (Jaeggi, 2014, S. 110), sind immer auch unterschiedliche, evaluativ geladene metaphorische Beschreibungen und Interpretationen dieser Praktiken möglich.

Kurzum: Pranges Versuch einer kategorialen Schematisierung der normativen Struktur pädagogischer Praktiken liefert *eine* Interpretation sozialer Praxis, die behauptet, das *fundamentum in re* pädagogischer Praktiken gefunden und rekonstruiert zu haben. Es wird im Rahmen der suggestiven Zeigemetaphorik der operativen Pädagogik jedoch weder ausbuchstabiert, wie der behauptete Ableitungszusammenhang zwischen operativer Usance und allgemeinen Prinzipien zustande kommt, noch wird das Unternehmen einer Rekonstruktion der als praxisinhärent behaupteten pädagogischen Vorgaben theoretisch und methodisch begründet. Man tut es einfach und liefert so an die Intuitionen von Praktiker/-innen appellierende professionsethisch aufbereitete Vorgaben.

3.2 *Bildung, Autonomie und die Struktur pädagogischer Anerkennungsordnungen*

Die Frage, wie in pluralistisch verfassten Gesellschaften in kanonisierungsskeptischen Zeiten ein normativ gehaltvoller Bildungsbegriff begründet werden kann, gehört zum klassischen Problemkanon moderner Bildungstheorie. Einerseits scheint eine eher formale und normativ bescheidene Fassung des Bildungsbegriffs angebracht, andererseits tut man sich z. B. im Rahmen einer transformatorischen Bildungstheorie (Koller, 2011) schwer damit, *jede* Transformation von Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses auch als Ausdruck eines genuinen Bildungsprozesses zu qualifizieren. Die herangezogenen Beispiele (die unrühmlichen Wandlungsprozesse von RAF-Anwälten (Stojanov, 2006b) und Drogendealern (Rieger-Ladich, 2014)) sind Legion und es scheint intuitiv einleuchtend, dass auch moderne Bildungstheorien auf die Formulierung und normative Begründung von spezifizierten Dekanonisierungskompensationskanonisierungen angewiesen bleiben. Dieses in der modernen Autonomietheorie in strukturanaaloger Weise diskutierte Problem nimmt Stojanov in seinem theoretisch elaborierten Versuch einer Formulierung eines „praxisrekonstruktiven und zugleich normativ-sensitiven Bildungsbegriff[s]“ in Angriff (Stojanov, 2006b, S. 73).

Entgegen disziplinär verbreiteter Normativitätsskepsis geht auch Stojanov davon aus, dass eine „adäquate Beschreibung“ pädagogischer Konstellationen „nicht möglich [ist] ohne die Rekonstruktion der normativen Schicht des bildungsbezogenen Handelns der sozialen Akteure“ (2006b, S. 72). Ausgehend von der Unterscheidung zwischen einer Rekonstruktion praxisimmanenter Normativität und Präskriptivität, d. h. „der externen Aufstellung von Regeln und Maximen für richtiges pädagogisches Han-

deln“ (2006b, S. 72), beansprucht er im Rahmen einer „begriffsanalytisch verdichteten Rekonstruktion vorhandener alltagsweltlicher Setzungen“ (2006b, S. 73) einen an der Perspektive der an Bildungsprozessen Beteiligten orientierten normativen Ankerpunkt gefunden zu haben, der pädagogischen Interaktions- und Anerkennungsordnungen inhärent ist und zugleich durch Ausweis von „zentralen Qualitätsmerkmale[n] pädagogischen Handelns“ (Stojanov, 2006a, S. 18) die normativen Ressourcen zur Kritik bildungsverhindernder sozialer Praktiken hervorbringt. Da aber eine rein deskriptiv-analytisch ansetzende Rekonstruktion pädagogischer Praktiken noch kein „übergreifendes Kriterium“ (Stojanov, 2006b, S. 73) der Kritik liefert, müssen sich unterschiedliche Formen praxisinhärenter Normativität an dem von Stojanov eingebrachten universalistisch justierten Maßstab seiner Bildungstheorie auf ihre Legitimität prüfen lassen. Der damit angesprochene Konnex zwischen den in der Theoriekonstruktion mitgeführten normativen Maßstäben (Bildung als intersubjektiv ermöglichte Form der Selbstuniversalisierung) und den damit verbundenen Annahmen über die normative Struktur pädagogischer Praktiken (nur solche Praktiken gelten als bildend, die Selbstuniversalisierungsprozesse ermöglichen), die es zwecks einer Legitimation von Kriterien „*immanenter* Kritik“ (Stojanov, 2006a, S. 18) zu rekonstruieren gilt, legt nahe, dass die Grenze zwischen Präskriptivität und praxisimmanenter Normativität durchlässiger ist, als Stojanov unterstellt.

Stojanovs Festhalten am Begriff der Autonomie, der ja in allgemeinpädagogischen Debatten seit Jahrzehnten dekonstruiert und verabschiedet wird, ist zwar ebenso sinnvoll wie die Annahme sympathisch ist, dass „die zentrale bildungsbezogene normative Erwartung von Kindern und Jugendlichen an die Lehrpersonen“ darin besteht, „als autonomiefähige Individuen erkannt und anerkannt zu werden“ (Stojanov, 2006a, S. 72–73). Dies stellt jedoch zunächst einmal nur eine theorieimmanente *normative Annahme* dar, die sich weder ohne weiteres als „bildungstheoretische Konsequenz“ aus dem Phänomen „der kulturellen Pluralität“ (Stojanov, 2006a, S. 41) ableiten bzw. als generelles Strukturmerkmal von Bildungspraktiken in liberalen Gesellschaften intersubjektivitätstheoretisch postulieren (Stojanov, 2006a, S. 48) noch einfach in Form eines „normativen Universalismus als notwendiges Merkmal der Bildungskategorie“ (Stojanov, 2006a, S. 47) schon auf begrifflicher Ebene festschreiben lässt. Dennoch leitet diese Annahme die Rekonstruktion der in der Regel „nicht expliziten“ (Stojanov, 2006b, S. 83), immer schon vorauszusetzenden normativen Erwartungen der Adressat/-innen. Auch weil auf Selbstuniversalisierung abgestellte Prozesse der Autonomisierung in pädagogischen, d. h. paternalistisch strukturierten Interaktions- und Anerkennungsordnungen alles andere als friktionslos ablaufen dürften, werden entsprechende Positionen regelmäßig als Ausdruck eines illegitimen liberal-perfektionistischen Oktrois kritisiert. Der Versuch, Adressat/-innen mit benevolenter Motivation dazu in die Lage zu versetzen, „die Grenzen ihrer ‚partikular-ansozialisierten‘ Perspektive auf gesellschaftliche Wirklichkeit und auf sich selbst zu überschreiten“ (Stojanov, 2006a, S. 213–214), wird dann mit Verweis auf alternative Autonomie- und Bildungsverständnisse in Frage gestellt (z. B. Burt, 2003), die nicht nur den von Stojanov aus „Infrastrukturtypen sozialer Praktiken“ (Stojanov, 2006a, S. 33) herausdestillierten „Leitprinzipien“ (Stojanov,

2006a, S. 214) diametral entgegen stehen, sondern auch ebenso wie Stojanov ihre Legitimationsansprüche mit Verweis auf praxisimmanente normative Usancen verteidigen. Der von ihm formulierte Rechtfertigungs- und Rekonstruktionsversuch der Ermöglichungsbedingungen von Bildung steht und fällt daher mit der Geltung des vorausgesetzten Prinzips „einer universalistischen Ethik“ und mit der Frage, „welchen Status dieser ethische Universalismus aus der Perspektive der handelnden Subjekte einnehmen kann und soll“ (Krininger & Müller, 2012, S. 61).

Kurzum: Zu jeder praxisinhärenten Norm gibt es Gegennormen, auf deren Basis ebenfalls Legitimitäts- und Dignitätsansprüche angemeldet werden können. Was als internes Strukturmerkmal von sozialen Bildungspraktiken und was als „externe Aufstellung von Regeln für ‚richtiges‘ pädagogisches Handeln anhand von partikularen ethischen, weltanschaulichen oder politischen Vorstellungen des jeweiligen Autors“ (Stojanov, 2006a, S. 49, Anm. 10) zu gelten hat, ist zwischen unterschiedlichen Autor/-innen mit offensichtlich divergierenden begrifflichen und moralischen Intuitionen bezüglich der „vortheoretischen Instanzen der innerweltlichen Transzendenz“ (Stojanov, 2006a, S. 174) umstritten.⁴ Dies mag ein Grund dafür sein, dass Stojanov zwischen der *sozialontologischen* Annahme, dass den *Konstitutionsbedingungen* der normativen Eigenlogik pädagogischer Praktiken selbst immer schon *notwendig* eine Tendenz zur Ermöglichung des favorisierten Bildungsverständnisses eingeschrieben ist, und der *moralphilosophischen* Position zu changieren scheint, dass es letztlich doch ein im Zweifelsfall *extern* anzuforderndes und in die Theoriearchitektur fest eingebautes universalistisches Schiedsgericht ist, das über die Legitimität einer bestimmten Praxis zu entscheiden hat.⁵ Die sozialontologische Fundierung eines philosophischen Rechtfertigungsversuchs läuft im ersten Fall Gefahr, über eine normativistisch überformte und postulierte *just-so-Story* nicht hinauszukommen. Im zweiten Fall käme ihr der Part einer bloßen Plausibilisierungs- und Stützungsfunktion für moralphilosophische Hintergrundtheorien zu, die man sich ggf. zugunsten einer direkten moralphilosophischen Argumentation auch sparen könnte. Der Preis eines Auseinanderfallens des doppelten Begründungsanspruchs der allgemeinpädagogischen Tradition wäre jedoch hoch: Ein gegenstandstheoretisch blinder und daher gegenstandsloser Normativismus scheint genauso unbefriedigend wie eine formalistische und normativ entleerte Gegenstandstheorie, da – wie oben dargelegt – fraglich bleibt, ob pädagogische Praktiken, für die keine inhaltlich ausformulierten Gelingensbedingungen angegeben werden können, überhaupt als pädagogische Praktiken identifizierbar wären.

4 Dies gilt ebenfalls für Stojanovs Versuch einer theoretischen Systematisierung von Alltagsintuitionen zum Thema Bildung mit Verweis auf Rawls' Methode des *reflective equilibrium* (Stojanov, 2014).

5 Dieses Problem wird auch mit Bezug auf die neueren Arbeiten Honneths (2011) diagnostiziert, dem attestiert wird, dass er ein „normativistisch verzerrtes Bild von Gesellschaft“ zeichne (Mohan, 2015, S. 34).

4. Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse

Der im letzten Kapitel rekonstruierte Konnex zwischen den in die Theoriekonstruktion eingebauten kategorialen Vorgaben und den im Rahmen unterschiedlicher Rekonstruktionsmodelle variierenden normativ-evaluativen Schwerpunktsetzungen könnte mit Blick auf den doppelten Begründungsanspruch allgemeinpädagogischer Grundlegungsversuche nahelegen, dass nur die Wahl bliebe zwischen einem externen Normativismus und einer formalen, normativ entleerten kategorialen Schematisierung sozialer Praktiken, von der unklar ist, ob und in welchem Sinne sie sich noch auf *pädagogische* Praktiken bezieht. Wie könnte also im Rahmen einer Rekonstruktion der Eigenstruktur der Erziehung mit diesem Problem umgegangen werden?

Da der Versuch, theoriegeleitete empirische Forschung zu pädagogischen Praktiken ohne Rekurs auf einen Allgemeinbegriff pädagogischer Praktiken, d. h. eine „*explizite (Re-)Konzeptualisierung eines Formalobjekts der Erziehungswissenschaft*“ (Bellmann, 2011, S. 208) zu betreiben, genauso aussichtslos erscheint wie der Versuch, jedweden historischen Wandlungsprozessen und jedweder gesellschaftlicher Pluralität enthobene normativ gehaltvolle *Konstitutionsbedingungen* pädagogischer Praktiken zu (re-)konstruieren, ist es geboten, Möglichkeiten eines dritten Wegs jenseits von starken sozial-ontologischen Annahmen über ein normativ strukturiertes *fundamentum in re* und nicht minder starken und letztlich grundlosen skeptischen Annahmen über die Grundlosigkeit aller pädagogischen Grundgedankengänge zu sondieren. Dabei kann man auf das disziplininterne „Angebot an einheimischen Begriffen“ zurückgreifen und Blankertz' Konzept einer Eigenstruktur der Erziehung als an empirische, sozialwissenschaftliche Forschung anschlussfähigen „historisch-gesellschaftliche[n] Strukturbegriff“ (Tenorth, 1990, S. 47) zum Ausgangspunkt nehmen. Im Anschluss an die Idee einer Eigenstruktur der Erziehung lässt sich *erstens* plausibel machen, dass pädagogische Arrangements trotz „kontraintentionaler Binnen- und Außenerwartungen“ Eigenlogiken entfalten können (Tenorth, 2002, S. 88), die eher allgemein gehaltene Möglichkeitsbedingungen für Autonomisierungsprozesse offenlegen (Tenorth, 2002). *Zweitens* ist aus der Verankerung von Normen und Werten in sozialen Praktiken nicht automatisch auf eine wertrelativistische Position zu schließen, da sich Akteure natürlich in den von ihnen realisierten Werten *täuschen* können und Werte nicht schon deshalb aus der sozialen Welt verschwinden, weil sie gerade nicht über „sustaining practices“ (Raz, 2001, S. 8) instanziiert werden. Dies gilt auch deshalb, weil „*Ideen*“ (wie z. B. Mündigkeit als Erziehungsziel) „immer einen gewissen normativen Überschuss gegenüber den *Praktiken* haben, in denen sie verwirklicht sind“ (Stahl, 2013, S. 65 mit Bezug auf eine Idee von Walzer; Hervorh. i. Orig.). Da die Idee einer Eigenstruktur der Erziehung, *drittens*, die Grenzen des faktischen Normierungspotentials pädagogischer Praktiken aufzeigt (Tenorth, 1990, S. 48) und wir entsprechend über „*notwendige* Bedingungen intentionaler pädagogischer Förderung [von Entwicklung] [...] in Wirklichkeit wenig oder nichts“ wissen (Reichenbach, 2011, S. 103), kann dies schließlich als weiterer Grund gegen die Annahme herangezogen werden, warum es eher fraglich ist, dass sich die Vielfalt als pädagogisch qualifizierbarer Praktiken im Rahmen von normativ gehaltvollen Konsti-

tutionsbedingungen kategorial schematisieren lässt, ohne in einen externen Normativismus zu verfallen.

Da also partikulare Wertbezüge, normative Strukturen sozialer Praktiken oder operative Usancen *für sich* genommen allein keine geeigneten Kandidaten für eine Fundierung des doppelten Begründungsanspruchs der allgemeinpädagogischen Tradition darstellen, bietet sich als konstitutives Minimum einer Theorie pädagogischer Praktiken alternativ die Analyse der Art und Weise an, *wie* diese partikularen Wertbezüge, normativen Strukturen und operativen Usancen *begründet* und *gerechtfertigt* werden (können). Diese Verschiebung des gegenstandstheoretischen Fokus von der Rekonstruktion praxisinhärenter Normativität hin zu einer Rekonstruktion von unterschiedlichen Modi der Rechtfertigung, über die unterschiedliche Normen und Werte überhaupt erst in eine pädagogische Form eingebunden und als pädagogische Orientierungen ausgewiesen werden, hat nicht nur den Vorteil, ohne starke sozialontologische und normative Prämissen auszukommen, sie ist darüber hinaus, wenn auch nicht beliebig, mit einer Vielfalt von in historisch gewachsenen Rechtfertigungsordnungen und -narrativen (Forst, 2013) eingebundenen Werten, praxisimmanenten Geltungsansprüchen und operativen Usancen kombinierbar (ohne aber mit diesen identisch zu sein). Der tradierte Rekurs auf Leitnormen und -konzepte ist daher vor allem in der Hinsicht unvollständig, dass der aus pädagogischen, d. h. asymmetrischen Konstellationen hervorgehende und letztlich auch in unterschiedlichen allgemeinpädagogischen Theoriekonstruktionen und (Re-)konstruktionsansätzen immer schon vorausgesetzte Rechtfertigungsrahmen nicht expliziert wird. Dieser lässt sich durch eine Analyse der metaphorisch-konzeptuellen Substruktur pädagogischer Theorien und Konzepte sichtbar machen und mit Bezug auf Paternalismuskonzepte als einheimischen Rechtfertigungsmodellen der Erziehungswissenschaft theoretisch ausformulieren (Drerup, 2013)⁶. Eine so justierte Gegenstandstheorie, die einheimische Rechtfertigungsformen als der Eigenstruktur der Erziehung unterliegende Ausgangs- und Ankerpunkte nimmt und die damit zugleich aufgegebenen Rechtfertigungsprobleme immer schon – ob sie will, weiß, glaubt oder nicht – zum Thema hat, bietet eine Möglichkeit, den doppelten Begründungsanspruch der allgemeinpädagogischen Tradition aufrecht- und offenzuhalten, ohne auf eine externe Ethisierung pädagogischer Grundprobleme hinauszulaufen oder sich in einen Relativismus in Sachen Ethik zu verlieren. Anstelle eines festgefügt und in pädagogische Praktiken (häufig im doppelten Sinne) eingeschriebenen normativen Fundaments tritt ein Pluralismus von Rechtfertigungsformen, deren Geltung sich – ganz ohne archimedischen Punkt – explizieren und mit guten Gründen diskutieren und kritisieren lässt. Die damit verbundenen, das *Wie* der Rechtfertigung strukturierenden Modi prozeduraler Normativität *beantworten* für sich genommen noch keine substantiellen nor-

6 Paternalismuskonzepte beschreiben Regelungen/Maßnahmen, welche die gegenwärtige/zukünftige Freiheit des Handelns und die Autonomie des Urteilens von Adressaten (Individuen/Gruppen etc.) mit/ohne deren Wissen und ohne deren Zustimmung in unterschiedlicher Weise zu deren Wohl reglementieren. Mit dieser kurzen Charakterisierung eines möglichen Kernkonzepts ist eine Vielzahl von unterschiedlichen Paternalismuskonzeptionen kompatibel.

mativen Fragen, sondern lassen Ansprüche auf Angemessenheit und Richtigkeit selbst thematisch werden. Einer Explikation der mit der Rechtfertigungsstruktur pädagogischer Praktiken und Arrangements verbundenen Geltungsansprüche sind natürlich immer auch Anwendungsprobleme nachgeschaltet, bei denen Bedingungen und Folgen von Maßnahmen berücksichtigt werden müssen. Versuche einer Beantwortung substantieller normativer Fragen werden dann nicht gänzlich ambivalenz- und konfliktfrei ablaufen können, was dem Gegenstand in theoretischer wie praktischer Hinsicht angemessen und daher zu akzeptieren ist.

5. Resümee

Erstens: Die Rekonstruktion praxisinhärenter Normativität ist ein zentrales Problem der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, das man mitsamt der normativ-evaluativen Grauzone, in der Erziehungs- und Bildungspraktiken in Teilen situiert sind, nicht der „außerphilosophischen Dunkelheit“ (Charles Taylor zit. nach: Jaeggi, 2014, S. 29) überlassen sollte. Die in philosophischen Disziplinen weit verbreitete Annahme der Praxisimmanenz von Normativität geht jedoch einher mit unzulänglicher methodologischer Reflexion der theoretischen Voraussetzungen der Rekonstruktion praxisimmanenter Normen. Der Verweis auf vermeintliche normative Konstitutionsbedingungen pädagogischer Praktiken scheint daher in manchen Fällen nicht über den Status einer Art Stützargument für die Plausibilisierung einer vorausgesetzten moral- und erziehungsphilosophischen Hintergrundposition hinauszukommen, deren sozialontologische, epistemologische und normative Grundlagen nicht immer ausreichend ausgewiesen und begründet werden. Da im kritischen Duktus vorgetragene, normativ imprägnierte Beschreibungen pädagogischer Konstellationen keinen angemessenen Ersatz für eine Rekonstruktion der (gegenstands-)theoretischen und normativen Grundlagen der Kritik liefern, ergibt sich hier eine theoretische Domäne, in der grundlagentheoretische Selbstbescheidungen und Verzicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft einer Revision bedürfen. In Anbetracht der Ergebnisse der experimentellen Philosophie und der mit Versuchen einer Rekonstruktion praxisinhärenter Normativität verbundenen Schwierigkeiten gilt dies jedoch auch für tradierte – sicherlich nicht paternalismusfreie – Selbstverständnisse von Erziehungs- und Sozialphilosoph/-innen als mit privilegiertem Zugang zu Begriffen oder zur normativen Struktur von Praktiken ausgestatteten Stellvertreter/-innen oder Anwält/-innen von pädagogisch Adressierten. Angesichts der (vermeintlichen) epistemischen Brüche zwischen Philosoph/-innenperspektive und Laienperspektive bleibt am Ende dann in manchen Fällen wohl nicht aus, was Luhmann für den Fall der Soziologie pointiert zusammenfasst:

Das bedeutet, daß alles, was man an Primärwissen und an Milieukennntnis mitbringt oder vorfindet, auf sehr komplizierte Weise rekonstruiert werden muß, und daß die Soziologie sich schwer tut, von da aus dann wieder auf das Niveau dessen, was man sowieso weiß, zurückzukommen. (Luhmann, 1995, S. 268)

Zweitens kann man daher annehmen, dass die im Rahmen der methodologischen Selbstreflexion der analytischen und kritischen (Sozial-)philosophie propagierten Versuche eines Abbaus unterstellter epistemischer und normativer Asymmetrien zwischen kritischen Lehnstuhlphilosophen und ‚gewöhnlichen‘ Individuen gewisse Selbstdesillusionierungseffekte nach sich ziehen werden. Auch wenn man sich also spätestens jetzt denken kann (was man sich vielleicht immer schon gedacht hat), dass doch mehr und anders gedacht wird als man denkt, sollte man sich nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine gut begründete philosophisch approbierte Korrektur von Laienüberzeugungen nicht kategorisch auszuschließen ist und dass (vermeintlich) rein immanente Kritikformen *allein* kaum über die normativen Ressourcen verfügen, gesellschaftliche, insbesondere pädagogische Missstände zu problematisieren. Gänzlich ohne (autonomie-)perfektionistische Prämissen und Rechtfertigungsmodelle als theoretischen Ausgangspunkten für *externe* Formen der Kritik wird eine über die eigenen normativen Grundlagen aufgeklärte Erziehungs- und Bildungstheorie nicht auskommen.

Drittens lässt sich der doppelte Begründungsanspruch Allgemeiner Erziehungswissenschaft, nicht nur eine Eigenstruktur der Erziehung zu rekonstruieren, sondern zugleich auch normative Kriterien zu liefern, um die entsprechenden Praktiken zu rechtfertigen und zu kritisieren, weder allein im Rekurs auf operative Usancen noch allein mit Verweis auf vermeintlich universell geteilte praxisinhärente Normen einlösen. Ausichtsreicher ist es, die Modi und Formen zu rekonstruieren, über die pädagogische Interaktionsordnungen gerechtfertigt werden können. Das einheimische Begründungsmodell der Erziehungswissenschaft (Paternalismus) liefert den theoretischen Rahmen, der es erlaubt, pädagogische Rechtfertigungsverhältnisse in ihrer Pluralität, Ambivalenz und Konfliktrichtigkeit zu erschließen. Allgemeine Erziehungswissenschaft verbürgt so als Teildisziplin für das Allgemeine die disziplinäre Identität durch Rekonstruktion einer allen Teildisziplinen gemeinsamen Problemstruktur.

Literatur

- Ahrens, J., Beer, R., Bittlingmayer, U., & Gerdes, J. (2011). Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Zur Einführung. In J. Ahrens, R. Beer, U. Bittlingmayer & J. Gerdes (Hrsg.), *Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung* (S. 9–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, J. (2011). Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. Forschungsperspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 197–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa.
- Biesta, G. (2010). Why ‚What Works‘ Still Won’t Work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.
- Biesta, G. (2013). On the Idea of Educational Theory. In B. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Hrsg.), *The Handbook of Educational Theories* (S. 5–16). Charlotte: Information Age.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Boltanski, L. (2010). *Soziologie und Sozialkritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Burt, S. (2003). Comprehensive Education and the Liberal Understanding of Autonomy. In K. McDonough & W. Feinberg (Hrsg.), *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies* (S. 197–207). Oxford: University Press.
- Celikates, R. (2009). *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Drerup, J. (2013). *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn/München: Schöningh.
- Feltz, A. (2009). Experimental Philosophy. *Analyse und Kritik*, 31(2), 201–219.
- Forst, R. (2007). *Das Recht auf Rechtfertigung*. Berlin: Suhrkamp.
- Forst, R. (2013). Zum Begriff des Rechtfertigungsnarrativs. In A. Fahrmeir (Hrsg.), *Rechtfertigungsnarrative. Zur Begründung normativer Ordnung durch Erzählungen* (S. 11–28). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Giesinger, J. (2011). Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 894–910.
- Grundmann, T., Horvath, J., & Kipper, J. (2014). *Die Experimentelle Philosophie in der Diskussion – eine Einleitung*. In dies. (Hrsg.), *Die experimentelle Philosophie in der Diskussion* (S. 9–51). Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2013). Idee und Realität der Zivilgesellschaft. Jeffrey Alexanders Versuch, die Gerechtigkeitstheorie vom Kopf auf die Füße zu stellen. *Leviathan*, 41(2), 291–308.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Knobe, J., & Nichols, S. (Hrsg.) (2014). *Experimental Philosophy, Volume 2*. Oxford: University Press.
- Koller, H.-C. (2011). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krinninger, D., & Müller, H.-R. (2012). Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 57–75). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kreitz, R. (2008). *Pädagogisches Handeln. Eine analytische Theorie*. Münster: Waxmann.
- Luhmann, N. (1995). Die Soziologie und der Mensch. In ders., *Soziologische Aufklärung 6* (S. 265–274). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame: University Press.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12(2), 177–197.
- Mohan, R. (2015). Normative Rekonstruktion und Kritik. Die Subsumtion der Gesellschaftsanalyse unter die Gerechtigkeitstheorie bei Axel Honneth. *Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie*, 2(1), 34–66.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn/München: Schöningh.
- Prange, K. (2013). Pädagogisches Ethos. In M. Brumlik, S. Ellinger, O. Hechler & K. Prange (Hrsg.), *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (S. 117–169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rawls, J. (1955). Two Concepts of Rules. *The Philosophical Review*, 64(1), 3–32.
- Raz, J. (2001). *The Practice of Value*. Berkeley: University of California. http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/r/Raz_02.pdf [05.04.2015].

- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Reuter, G. (2011). *Konstitutive Regeln – normativ oder nicht? Ein Blick auf ihre Rollen in Praktiken*. Frankfurt a. M.: Goethe Universität Frankfurt. http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/files/17211/Konstitutive_Regeln.Gerson_Reuter.pdf [04. 02. 2016].
- Rieger-Ladich, M. (2014). Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 90(1), 17–32.
- Rilinger, G. (2015). Methodenprobleme immanenter Kritik. *Leviathan*, 43(1), 88–112.
- Schäfer, A. (2012a). *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*. Paderborn/München: Schöningh.
- Schäfer, A. (2012b). *Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als ‚praktische Wissenschaft‘*. Paderborn/München: Schöningh.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2012). The Lure of Psychology for Education and Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 315–331.
- Stahl, T. (2013). *Immanente Kritik. Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Stahl, T. (2014). Anerkennung, Subjektivität und Gesellschaftskritik. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 62(2), 239–259.
- Steutel, J. W., & Spiecker, B. (2000). Authority in Educational Relationships. *Journal of Moral Education*, 29(3), 323–337.
- Stoecker, R. (2014). Handlungen, Absichten und der Nebeneffekt-Effekt. In T. Grundmann, J. Horvath & J. Kipper (Hrsg.), *Die Experimentelle Philosophie in der Diskussion* (S. 259–278). Berlin: Suhrkamp.
- Stojanov, K. (2006a). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2006b). Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In L. Pongratz, M. Wimmer, & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus Software Projekte GmbH.
- Stojanov, K. (2014). Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. *Erwägen Wissen Ethik*, 25(2), 203–212.
- Tenorth, H.-E. (1990). Adorno, das Wetter und wir. *Pädagogische Korrespondenz*, 7, 41–49.
- Tenorth, H.-E. (2002). Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In W. Böhm (Hrsg.), *Pädagogik – wozu und für wen?* (S. 70–99). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weinberg, J., Nichols, S., & Stich, S. (2001). Normativity and Epistemic Intuitions. *Philosophical Topics*, 29(1 & 2), 429–460.

Abstract: Traditional approaches in educational theory try to reconstruct a general concept of pedagogical practice (or the unique structure of the pedagogical) and to simultaneously provide, within the framework of this reconstruction, constitutive practice-inherent normative criteria for the critique of these practices. Based on the critique of methodological premises of analytical philosophy voiced by experimental philosophy and on studies on the methodology of critical social philosophy, the contribution examines how more recent approaches in educational theory tackle the problem of a reconstruction of practice-inherent norms and try to substantiate this double claim to justification. Finally, it is argued that an alternative reconstruction of the unique structure of education allows for a reformulation and substantiation of the double claim to justification of educational theory.

Keywords: Experimental Philosophy, Reconstruction, Normativity, Education, Paternalism

Anschrift des Autors

Dr. phil. Johannes Drerup, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft, wissenschaftlicher Mitarbeiter,
Georgskommende 33, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: johannes.drerup@uni-muenster.de